

INNOVÁCIÓK A FELSŐOKTATÁSI RANGSOROKBAN

AZ U21 NEMZETI FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK RANGSOR ÉS AZ U-MULTIRANK RANGSOR ELEMZÉSE

Az elmúlt 10 évben a felsőoktatási rangsorok száma ugrásszerű növekedésnek indult. Bár ma már számos nemzetközi rangsor érhető el, a legismertebbek és leggyakrabban hivatkozott rangsorok – mint a magyar sajtóban Sanghaji listaként ismert Academic Ranking of World Universities (ARWU), továbbá a QS World University Ranking (QS-WUR) és a Times Higher Education World University Rankings (THE-WUR) – számos hasonló vonással rendelkeznek. Dacára annak, hogy a rangsoroknak számos kedvező hatása van az oktatáspolitikai folyamatokra és az intézményi menedzsmentre, illetve hozzájárulnak a felsőoktatás transzparenssebb működéséhez, számos kritika is megfogalmazódik velük kapcsolatban. E kritikák alapján az elmúlt években új rangsorok jelentek meg a színen: az U-Multirank és az U21 Nemzeti felsőoktatási rendszerek rangsor. E cikkben a szerző megvizsgálja, hogy az új rangsorok mennyiben voltak képesek meghaladni a korábbi rangsorokkal kapcsolatban felmerült problémákat, milyen erősségeik és gyengeségeik vannak módszertani és koncepcionális szempontból.

BEVEZETÉS: A RANGSOROK ELTERJEDÉSÉNEK OKAI

Bár a felsőoktatási rangsorok története néhány országban már több évtizedre nyúlik vissza [lásd például Salmi és Saroyan, 2007], az érdeklődést leginkább az első igazán globális felsőoktatási rangsor, a sanghaji Jiao Tong University által publikált Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2003-as megjelenése keltette fel. Azóta azonban a nemzeti és nemzetközi rangsorok száma folyamatosan növekszik,¹ és ezzel együtt nő a rangsorokkal kapcsolatos nemzetközi érdeklődés is.² Erre ref-

A cikk korábbi változata angol nyelven megjelent egy konferenciaelőadásokat tartalmazó kötetben: Adrian Curaj, Liviu Matei, Remus Pricopie, Jamil Salmi and Peter Scott (Eds.) (October 2015, előkészületben): *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer Open Access. A korábbi, angol nyelvű változathoz fűzött megjegyzésekért és észrevételekért köszönettel tartozom Jan Sadlagnak és Gero Federkeilnek.

1 Példaképpen a jelentősebb, ma is működő globális rangsorok az indulási dátummal együtt: QS World University Rankings (brit, 2004), Times Higher Education World University Rankings (brit, 2004), Webometrics (spanyol, 2004), Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (tajvani, 2007), Leiden Ranking (holland, 2007), SCImago Institutions Rankings (spanyol, 2009), University Ranking by Academic Performance (török, 2010), Center for World University Rankings (szaud-arábia, 2012), U-Multirank (európai, 2014), U.S. News & World Report's Best Global Universities Rankings (amerikai, 2014). A globális rangsorszolgáltatók egyenlőre több rangsort is készíthetnek, így regionális rangsorokat, fiatal egyetemek rangsorát stb. Az említettek mellett számos időközben megszűnt globális rangsor is indult, és természetesen a nemzeti vagy regionális rangsorok száma is növekszik (erről rövid áttekintést lásd https://en.wikipedia.org/wiki/College_and_university_rankings#Regional_and_national_rankings)

2 Az átalakulás mértékéről és az fontosabb rangsorok módszertanáról jó áttekintést ad Rauhvargers (2011, 2013)

lektált előbb az International Ranking Expert Group alapítása (2002), majd később a „jó” rangsorok minősítését elősegítő berlini alapelvek³ lefektetése és elfogadása (2006). Mindez tükrözi azt, hogy ma már a rangsorok *önálló piacáról* is beszélhetünk [lásd erről Török és Kovács, 2011].

Minek köszönhető, hogy a rangsorok ilyen rövid idő alatt ekkora népszerűsége tettek szert? A magyarázat az intézményekkel kapcsolatos információs igény növekedésében, illetve a presztízs szerepének változásában kereshető.

A felsőoktatás elmúlt évtizedekben lezajló expanziója drámai mértékben növelte meg a hallgatók, az intézmények és a képzési programok számát és diverzitását, amely a felsőoktatási szektor komplexitásának növekedését eredményezte. Ez különösen igaz az egységesülő Európára és az európai felsőoktatási térségre, ahol minden nemzet felsőoktatása többé-kevésbé sajátos módon fejlődött.

A komplexitást tovább tetézte az információs aszimmetria is. A felsőoktatás ugyanis *tapasztalati jószágot* (experience good) biztosít. Ez azt jelenti, hogy egy intézmény által nyújtott szolgáltatást valaki csak akkor tud értékelni, ha igénybe veszi azt. Ha viszont egy diákot felvettek egy intézménybe, nem olyan könnyű intézményt vagy programot váltani, például az elsüllyedt költségek miatt (még akkor sem, ha az olyan kezdeményezések, mint például a kreditrendszer épp ezek csökkentését célozza meg). Minél nagyobb a választás tétje és minél nehezebb a váltás (minél magasabbak az elsüllyedt költségek), annál inkább nő az intézmény működésével kapcsolatos információra irányuló előzetes igény. A globalizáció és a határok „elháványulása” a mozgékonyabb külföldi hallgatók előtt is elérhetővé tette a felsőoktatási intézményeket, tovább növelve ezzel az információéhséget és a transzparenciára való igényt.

A felsőoktatási expanzió a munkaadók számára is felértékelte azt az információt, hogy milyen minőségű hallgatókra vagy kutatási teljesítményre számíthatnak egy-egy intézménytől. A felsőoktatás növekvő állami finanszírozási igénye pedig a kormányzatokat is egyre inkább arra sarkallja, hogy növeljék a felsőoktatási intézmények elszámoltathatóságát és transzparenciáját.

Összességében tehát nő a társadalmi igény az információkra és az intézmények transzparensabb működésére. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények teljesítményének és minőségének megítélése egyre nehezebbé is válik a komplexitás növekedésével, hiszen az intézmények tevékenysége egyre sokszínűbb és összetettebb: az oktatás és kutatás mellett a felsőoktatási intézményeknek vállalkozói, szolgáltatói és közösségfejlesztési feladatai is megjelennek (ezeket összefoglalóan „harmadik küldetésnek” szokás nevezni), átalakulnak a finanszírozási lehetőségek, változik az intézmények irányítási és pénzügyi felelőssége, autonómiája is [lásd például Török, 2006].

Mindennek eredményeképpen jelennek meg az olyan transzparenciát növelő eszközök, mint például a diplomaelismerés, a kreditrendszer, a képesítési keretrendszerek, a tanulási kimenetek szerinti szabályozás, a többciklusú rendszerek, a diplomamelléklet, a felvételi eljárásokat segítő weboldalak megjelenése, a felsőoktatási intézmények egyre gazdagabb honlapja, a tanulmányi tájékoztatók és az intéz-

3 http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48 (letöltve 2015. augusztus 10.)

ményi éves beszámolók [Hazelkorn, 2012; Vercruyse és Proteasa, 2012]. A transzparenciát támogató eszközök és eljárások közé tartoznak a *külső értékelési eljárások* is: az intézményi és programakkreditáció, a minőségirányítási rendszerek auditja, a jelentési (reporting) rendszerek, a rendszeres és eseti statisztikai adatszolgáltatások, a pénzügyi beszámolók rendszere stb. Ezek között jelennek meg a rangsorok is, amelyek egyszerű és kényelmes megoldást kínálnak az intézményi minőség és teljesítmény megragadására. Emellett az intézmények összehasonlítását is lehetővé teszik.

Az intézmények nézőpontjából azonban a rangsorok jelentősége másként magyarázható. A teljesítmény megítélhetőségének nehézségei miatt az intézmények differenciálása, megkülönböztetése nehéz. Amikor valaki (például egy hallgató) az intézmények közül választ, akkor nem az egyes intézmények tényleges minősége és teljesítménye számít, hanem a teljesítmény és minőség látszata, amely végső soron az *intézmény presztízsében* tükröződik.

Egy intézmény presztízse magában foglalja egy szervezet legitimitását, státuszát és reputációját, s meghatározza „egy szervezet azon kapacitását, hogy a céljait kedvező társadalmi környezetben érje el” [Deephouse és Suchman, 2006: 66]. A presztízst azt fejezi ki, hogy a szervezet milyen mértékben teljesíti és haladja meg a felsőoktatással mint társadalmi intézménnyel szembeni elvárásokat. Ezek az elvárások magukban foglalják, hogy egy intézménynek mit és hogyan kell tennie, azaz meghatározzák a teljesítménnyel és minőséggel kapcsolatos értelmezési kereteket és standardokat.

Egy olyan közegben, ahol a valódi teljesítmény és minőség megítélése nehéz, a presztízsnak fontos szerepe van abban, hogy a szervezet képes-e erőforrásokat vonzani, és ezáltal a fennmaradását biztosítani, illetve képes-e szert tenni további forrásokra, amelyet presztízisének további növelésére használhat fel [lásd erről például Török, 2006]. Mindez „*reputációs versenyhez*” (reputation race) [van Vught, 2008] és a „győztes mindent visz” típusú piac [Eckel, 2008] kialakulásához vezet.

A RANGSOROK HATÁSA

A jelenleg elterjedt felsőoktatási rangsorok kiemelkedő szerepet játszanak az intézmények presztízisének és ezáltal erőforráshelyzetének alakulásában. Mindez jól tükröződik abban, ahogyan a rangsorok eredményei beépülnek az intézményi menedzsment és az oktatáspolitikai gyakorlatába. Ennek számos illusztratív példáját lehet találni [Salmi és Saroyan, 2007; Hazelkorn, 2011; Rauhvargers, 2013; Sadlak, 2014].

- Az intézmények menedzsmentje a rangsorbeli helyezések javítását stratégiai célnak tartja, ennek érdekében külön irodát hoznak létre, adatgyűjtési és riportolási eljárásokat működtetnek.
- Az intézmény érintettjeit képviselő felügyelő és irányító testületek (boardok) a felsővezetők jutalmait és/vagy továbbfoglalkoztatását a rangsorokban elért helyezésekhez kötik.
- A bevándorlási szabályozásokban vagy az állami ösztöndíjak szabályozásában több országban is figyelembe veszi az intézmények nemzetközi rangsorokban

elért helyezését az egyes intézmények minőségének megállapításához. Így például csak azoknak adnak ösztöndíjat, akik kellően színvonalas intézménybe mennek, illetve azokat tekintik magas képzettségű bevándorlóknak, akik megfelelő színvonalú intézményben szereztek diplomát.

- Míg a nemzeti rangsorok kevés hatással voltak a policy-alkotásra, addig a nemzetközi rangsorok megjelenése – különösen az ARWU-é és a THE-Thomson Reuters World University Rankingsé – jelentős hatást fejtett ki. Ez a hatás elsősorban az európai felsőoktatási térség országaiban érvényesült [Vercruyse és Proteasa, 2012], ahol az eredmények – a rangsorokkal kapcsolatban felvetett módszertani kritikák ellenére – súlyos kérdéseket vetettek fel az európai felsőoktatási intézmények versenyképességével kapcsolatban, ami a kormányzatokat cselekvésre készítette. Ezek főként a világszínvonalú (azaz jobban rangsorolt) intézmények⁴ számának növelését és/vagy rangsorbeli helyezésének javítását célozták meg. Ilyen beavatkozás volt például a németországi *kiválósági program* (Exzellenzinitiative), vagy a dán és finn intézményintegrációs folyamatok. Hasonló folyamatok más országokban is zajlanak/zajlottak, így például Kínában (lásd az ún. 985-ös projektet⁵). Annak ellenére, hogy az intézményi integrációk gyakran a menedzsment kezdeményezésére vagy támogatásával folytak (lásd pl. a University of Manchester történetét; [Georghiu, 2009]), ezek jelentős feszültséget keltettek a felsőoktatási rendszereken belül, mert ezek a beavatkozások nagyon szelektívek voltak, növelték az intézmények közötti különbségeket, és így hozzájárultak a felsőoktatási rendszerek erőteljesebb vertikális rétegződéséhez (pl. Aula és Tienari [2011] a finn Aalto egyetem alapításával és kiemelt kormányzati támogatásával kapcsolatos reakciókat összegzi).

A RANGSOROK TÍPUSAI ÉS ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

A rangsoroknak számos fajtája létezik. Vannak nemzeti, regionális és nemzetközi rangsorok. Egyes rangsorok az intézmények egy szűkebb csoportjára fókuszálnak (pl. üzleti iskolákra, fiatal intézményekre), mások a felsőoktatási szektor egészére. Egyesek intézményeket rangsorolnak, mások karokat vagy képzési programokat, vagy esetleg intézményeket egy adott képzési területen nyújtott teljesítményük alapján. A rangsorolás koncentrálna az intézmények tevékenységének egy szűkebb részére (pl. csak a kutatásra), de figyelembe veheti a tevékenység teljes spektrumát is. Annak ellenére azonban, hogy a rangsorok igen sokszínűek, a ma elterjedt rangsorok legtöbbszörnek van néhány fontosabb *közös vonása*. A rangsorok

- természetüknél fogva összegzőek (szummatívak), azaz az intézményeket a múltbéli teljesítmény alapján minősítik, értéklik,⁶

⁴ A szakirodalomban ezt „world-class universities” kifejezéssel jelölik [lásd például Salmi, 2009].

⁵ Lásd http://en.wikipedia.org/wiki/Project_985 (letöltve: 2014. szeptember 25.)

⁶ Ennek ellentéte a *formatív* megközelítés, ami a vizsgált egyed lezáró megítélése, minősítése, címkézése helyett inkább annak fejlesztésére koncentrálna.

- az intézmények összehasonlítását célozzák meg (és nem pl. a fejlesztésüket vagy javításukat),
- külső értékelésre épülnek még akkor is, ha az értékeléshez az intézmények együttműködése szükséges (pl. adatszolgáltatás),
- a rangsorokban az intézmények azonosíthatóak (és nem anonímak).

A legismertebb globális, intézményi rangsorok – mint amilyen az ARWU⁷, a Quacquarelli Symonds rangsora (QS-WUR⁸) és a Times Higher Education rangsora (THE-WUR⁹) – további vonásokkal is jellemezhetőek:

- tág közönségnek szólnak, nem egy szűkebb, hozzáértőbb közönségnek (pl. a kormányzatnak, az intézményeknek stb.),
- hierarchikusak, az intézményeket rangsorolni akarják (és nem pl. kategorizálni),
- átfogó, végső rangsorokat tartalmaznak akkor is, ha egyébként a különböző típusú intézményi tevékenységek értékelésére különböző indikátorokat alkalmaznak,
- a rangsorok versengőek, azaz pl. csak egy első helyezett lehet benne,
- a rangsorokban való részvétel vagy önkéntes (nem kötelező), vagy nem igényel intézményi közreműködést.

Érdemes megemlíteni, hogy a legtöbb globális rangsorszolgáltatónak egynél több terméke is van. Például a QS ajánl olyan, nem versengő, külső értékelésre épülő szolgáltatást, amelyben az intézmények csillagokat szerezhetnek az értékelés alapján – hasonlóan pl. a szállodákhoz [az áttekintéshez lásd Rauhvargers, 2013]. Ugyanakkor a legtöbb figyelmet továbbra is a fő termékeik, a globális, intézményi rangsorok vonzzák.

A GLOBÁLIS INTÉZMÉNYI RANGSOROK KRITIKÁJA

A növekvő igény, a rangsorok növekvő száma és a kifejtett kedvező hatások (pl. a tudatosabb stratégiai menedzsment, az adatgyűjtési és riportolási eljárások fejlődése, a minőségről és teljesítményről való diskurzusok, a diákoknak szóló tájékoztatók teljesebbé válása stb.) ellenére a rangsorokkal kapcsolatos kritikák is kezdettől megfogalmazódtak. A kritikák egyrészt koncepcionális, másrészt módszertani problémákat vetnek fel.

A *koncepcionális* problémák egyike, hogy a jelenlegi rangsorok a felsőoktatás hierarchikus rétegződését erősítik a horizontális diverzitás elismerése helyett [van Vught és Ziegele, 2011: 25]. A rangsorok nem egyszerűen bemutatják az intézmények teljesítményét és minőségét az érvényes standardok és elvárások alapján, hanem maguk is befolyásolják és legitimálják ezeket az elvárásokat. A rangsorszolgáltatók újabban hangsúlyozni szokták, hogy nem az összes intézményre, hanem csak a globális kutatóegyetemekre fókuszálnak. Ugyanakkor a rangsorok névválasztása (pl. a rangsorok többnyire „world university ranking” néven futnak) más

⁷ <http://www.shanghairanking.com/>

⁸ <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

⁹ <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>

sugallnak, és a közvélemény e globális rangsorokat inkább az intézmények összességének rangsoraként értelmezi. Ennek következtében az intézmények a rangsorokon keresztül a nemzetközi kutatóegyetemekre jellemző elvárásokkal találkoznak, minthogy a rangsorokban vizsgált *indikátorok* leginkább ezen intézmények tevékenységéhez illeszkednek (pl. gondoljunk olyan indikátorokra, mint a nemzetköziesedés, a kutatás nagysága és kiterjedtsége, a Nobel-díjjal rendelkező oktatók száma stb.). A rangsorok ennél fogva a nemzetközi kutatóegyetemeket *egyetlen globális mintamodellként* (single global status model) [van der Wende, 2008] jelenítik meg azáltal, hogy e rangsorokban csak úgy lehet jól szerepelni, ha valaki a No.1. intézményt másolja. Ahogy Hazelkorn írja: „az intézményeket alapjában véve annak alapján rangsorolják, hogy milyen mértékben térnek el a 'legjobbtól'; más szavakkal megfogalmazva, az egyetemek milyen mértékben hasonlítanak a Harvardra.” [Hazelkorn, 2011: 78].

Azáltal, hogy a nemzetközi rangsorok implicit módon globális standardokat állítanak fel a felsőoktatási intézményekkel szemben, hozzájárulnak a reputációs verseny és a „győztes mindent visz” piacok társadalmi konstrukciójához, azaz a vertikális rétegződés növekedéséhez. Olyan helyzet jön létre, ahol kevés magas presztízsű (világszínvonalú) intézmény emelkedik ki a többiek közül, amelyek fokozatosan növelik előnyüket, míg a többiek erőfeszítéseik ellenére egyre inkább lemaradnak. Ebből könnyen következik az a hipotézis, hogy a rangsorok révén növekszik az „*akadémiai sodrás*” (academic drift), mert a rangsorok által általános elvárassá emelt modellektől eltérő intézmények – például az oktatóegyetemek és a főiskolák – vagy rákényszerülnek a hasonlóvá váláshoz, vagy beragadnak az előnytelen pozíciójukba (azáltal, hogy a rangsorokban nem jelennek meg vagy csak rossz pozíciókban szerepelnek). Mindkét eset a felsőoktatás diverzitásának csökkenéséhez vezet.

Emellett gyakori kritika az is, hogy a globális rangsorok érzéketlenek a *kontextuális különbségekre*. Néhány országban például a kutatás az egyetemeken vagy más felsőoktatási intézményekben koncentrálódik, más országokban (például Magyarországon) azonban megoszlik a felsőoktatási intézmények és egy ettől elkülönülő kutatóhálózat tagjai között. Az állam által finanszírozott intézmények és a fejlődő országokban működő intézmények (ahol a kutatási források többnyire kevésbé állnak rendelkezésre) szintén hátrányos helyzetbe kerülnek.

Hazelkorn [2011] azt hangsúlyozza, hogy a jelenlegi rangsorok a tradicionális, ún. *Mode 1 tudástermelési folyamatokat* részesítik előnyben [lásd erről Gibbons et al., 1994; magyarul Laki & Palló, 2001], mert e tudástermelési mód eredményei jelennek meg könyvekben és cikkekben, amelyek könnyebben számszerűsíthetőek. A Mode 2 tudástermelési módok azonban nem egy általános probléma megoldását, hanem egy konkrét közösség komplex problémájának megoldását célozzák, ezért ezek kimenete ritkábban és nehezebben általánosítható és publikálható, így kevésbé is számszerűsíthető.¹⁰

¹⁰ Vannak már kísérletek ezek megragadására is. A brit intézmények kutatási eredményességének és kapacitásának felmérését célzó *Research Excellence Framework* (REF) például egyes tudományterületeken ún. *hatás-esettanulmányok* (impact case studies) bemutatását kéri, amelynek értékelése beépül az intézmény minősítési folyamatába. A REF előtti eljárások (az ún. *Research Assessment Exercise*) eredményeit gyakran használták fel a nemzeti rangsorok készítése során.

Egy további koncepcionális probléma a „legjobb” egyetem kiválasztása. A jelenlegi rangsorok ennek érdekében olyan rangsorokat állítanak elő, amelyhez több indikátort vesznek figyelembe különböző súlyokkal (összetett indikátorok). Az egyes érintettek azonban másként definiálják a „legjobbságot”, és az ilyen rangsorokban lehetetlen figyelembe venni az érintettek elvárásainak különbségeit.

Az összetett indikátorokkal *módszertani* problémák is vannak. A súlyok megválasztása esetleges, az mindig a rangsor készítőjének preferenciáit tükrözi [van Vught és Ziegele, 2011; lásd még Harvey, 2008]. Az összetett indikátorok ráadásul azt sugallják: lehetőség van arra, hogy egy-egy részindikátorban elért gyengébb teljesítményt egy másik terület jobb teljesítményével ellensúlyozzuk. Ennek eredményeképpen a hasonlóan rangsorolt intézmények profilja nagyon különböző is lehet. Végezetül azt is érdemes megemlíteni, hogy a figyelembe vett indikátorok közötti korreláció jellemzően erős, így néhány tevékenységet a végeredményben többször is figyelembe vesznek. [Soh, 2011]

Számos további módszertani probléma is felmerült a rangsorokkal kapcsolatban [Harvey, 2008; Rauhvargers, 2011; van Vught és Ziegele, 2011; Hazelkorn, 2011; Rauhvargers, 2013]:

- *Az indikátorok megválasztása* inkább azon múlik, hogy mi mérhető, és nem azon, hogy mi a fontos. Lényeges tényezők (mint például a tanítással és a tanulással kapcsolatos tapasztalatok) vagy kimaradnak a rangsorokból, vagy olyan proxy indikátorokkal helyettesítik őket, amelyek torzításokhoz vezetnek (pl. a tanítás minőségét a hallgatókra eső erőforrások nagyságával vagy a hallgató-oktató aránnyal „méri”).
- *Nyelvi/tudományterületi torzítás*: a kutatási kimenetek mérése a társadalom-tudományokban, humaniorákban és művészetekben sokkal nehezebb, mert e tudományterületeken a könyvek és könyvfejezetek szerepe fontosabb, de a nemzetközi adatbázisok e téren nem teljesek. Éppen ezért csak azok a rangsorok igazságosak, ahol a hasonló tudományterületen aktív intézményeket hasonlítjuk össze. További torzítást eredményez az angol nyelv dominanciája a kutatásban és a nemzetközi publikációs adatbázisokban, ami azokat az országokat hozza kedvezőbb helyzetbe, amelyek anyanyelve az angol. A rangsorok e különbségekre nem reflektálnak kellő mértékben [Rauhvargers, 2013].
- *Adatgyűjtési problémák*: néhány rangsor (mint pl. a QS-WUR és a THE-WUR) olyan reputációs felmérések eredményeit használja fel, amelyek oktatói vagy munkáltatói megkérdezéseken alapulnak. Az alacsony válaszadási arány, a válaszok földrajzi megoszlásának egyenlőtlensége és az ún. *halo-hatás*¹¹ kétségeket vet fel az eredményekkel kapcsolatban: egy-egy intézmény jelenlegi presztízse – függetlenül a tényleges teljesítményétől – hatással van a róla alkotott véleményekre. Többen is [pl. Hazelkorn, 2011: 75; Rauhvargers, 2011: 15] említenek olyan eseteket, amikor a válaszadók olyan, egyébként magas presztízssű intézményt rangsoroltak nagyon magasra egy-egy tudományterületen, amely az adott területen nem folytatott sem oktatást, sem kutatást. Így aztán kérdé-

11 Amikor valakiről vagy valamiről egyetlen, általunk szimpatikusnak talált tulajdonsága alapján formálunk véleményt. Másként: amikor valakinek vagy valaminek egy-egy területen elért jó eredményét más területekre vonatkozóan is általánosítjuk.

ses, hogy egy oktató valóban képes-e egy intézmény egészét megfelelően megítélni [van der Wende, 2008]. A reputációs rangsorokkal kapcsolatban pedig különösen érvényes az a kijelentés, hogy nemcsak tükrözik a fennálló status quot, hanem meg is erősítik azt [Rauhvargers, 2013].

- *Az intézményi adatok konzisztenciája:* néhány rangsorhoz intézményi adat-szolgáltatás szükséges. Az érvényes és megbízható összehasonlítás az adatok konzisztenciáján múlik, amit annál nehezebb megteremteni, minél sokfélébbek a rangsorban résztvevő intézmények, minél több országból érkeznek. Az adatmanipulációs kísérletek mellett az adatok és definíciók közös és kölcsönös megértésének hiánya veszélyezteti leginkább a konzisztenciát.
- *A gyakran változó rangsormódszertan* különösen azoknál a rangsoroknál vezethet problémákhoz, amelyek összetett indikátorokra épülnek, mert a trendek értelmezése félrevezető. A rangsorok módszertanának változtatásai fakadhatnak a módszertanok fejlesztéséből, de ha egy intézmény pozíciója változik, akkor nehéz megmondani, hogy az mennyiben a módszertan változásának és mennyiben az intézményi erőfeszítéseknek tulajdonítható. Hazelkorn [2011] még azt is felveti, hogy a rangsorszolgáltatók néha szándékosan változtatják meg a módszertant, hogy az intézmények pozícióinak nagyobb változásából híreket generáljanak [lásd még van Vught és Ziegele, 2011].
- *Távolságok problémája:* a rangsorok a statisztikailag nem szignifikáns különbségeket valódi (rangsorpozíciókban megnyilvánuló) különbségeként mutatják be. A statisztikailag szignifikánsan nem különböző teljesítményt nyújtó intézmények között a rangsorokban jelentős távolság is lehet, amely erősíti az intézmények közötti vertikális rétegződést.
- *A módszertani transzparencia hiánya:* a rangsorok által használt módszertanok és/vagy egyes részletkérdései nem tiszták. Pl. a hiányzó adatok kezelésének módja [Harvey, 2008], a rangsorokban szereplő intézmények kiválasztásának kritériumai és mikéntje ritkán derül ki a rangsorok nyilvános oldalairól.

E kritikákra reflektálva az elmúlt években több *új rangsor* is megjelent. Ezek közé tartozik az U21 Nemzeti felsőoktatási rendszerek rangsora (U21 Ranking of National Higher Education Systems, a továbbiakban U21) és az U-Multirank. A következőkben áttekintem, hogy ezen új rangsorok mennyiben képesek választ adni a korábbi rangsorok által felvetett kérdésekre, milyen erősségeik és hiányosságaik vannak mind koncepcionális, mind módszertani szinten.

AZ U21 NEMZETI FELSZŐOKTATÁSI RENDSZEREK RANGSORA

A hagyományos rangsorok az intézményekre fókuszálnak. Gyakori tévedés, hogy az intézményekre vonatkozó eredményeket az olvasók kivetítik a felsőoktatás egészére, és azt a téves következtetést vonják le, hogy egy felsőoktatási rendszer akkor magas színvonalú, ha van világszínvonalú (ti. magasan rangsorolt) intézménye. Az ARWU vagy más rangsorban elért gyenge eredmény már számos politikust és kormányzatot sarkallt arra, hogy beavatkozzon. Amint arra már korábban utaltam, kiválósági programokat indítottak és intézményi integrációkat kezdeményeztek annak érdekében, hogy javuljanak az intézmények rangsorhelyezései. Ezek azon-

ban többnyire feszültséget váltottak ki az adott ország felsőoktatási rendszerén belül, és hozzájárultak a vertikális rétegződés erősödéséhez.

Robert Birnbaum is a világszínvonalú egyetemek és felsőoktatási rendszerek közötti összefüggés félreértésére hívja fel a figyelmet, amikor úgy fogalmaz: „az Egyesült Államoknak nem azért van világszínvonalú felsőoktatási rendszere, mert számos világszínvonalú egyeteme van. Azért vannak világszínvonalú egyetemei, mert világszínvonalú a felsőoktatási rendszere.” [idézi Hazelkorn, 2011: 27]

A közkeletű félreértés abból adódik, hogy a legjobb intézmény keresése közben a rangsorok érzéketlenné váltak a különböző érintettek különböző igényeire. A kormányzatok rosszul interpretálják az intézményi rangsorokat. Erőfeszítéseiket a világszínvonalú felsőoktatási rendszerek kialakítására kellene fordítaniuk, és nem világszínvonalú intézmények létrehozására.

E téves megközelítést segít helyretenni egy 21 tagú, kutatóegyetemekből álló hálózat, az U21 által közreadott nemzeti felsőoktatási rendszerekre irányuló rangsor, amely első alkalommal 2012-ben jelent meg.¹²

AZ U21 ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

A 2014-es rangsor [Ross et al., 2014] ötven országot vizsgált 24 indikátor súlyozásával. Az indikátorokat négy dimenzióba sorolták. Az „erőforrások” dimenzióba öt indikátor tartozik, például a felsőoktatásra fordított kiadások GDP-arányos, illetve egy főre eső nagysága vagy a kutatásra fordított kiadások GDP-arányos, illetve egy főre eső nagysága. E dimenzió súlya a végső rangsorban 20 százalékos. A „környezet” dimenziója (20 százalékos súly) négy indikátort tartalmaz, amelyek közül a legérdekesebb a *szabályozási környezetre vonatkozó kvalitatív mérce*. Ez leginkább az intézmények diverzitását és autonómiáját takarja. Két indikátor a női hallgatók és oktatók arányát méri, egy további pedig az adatminőséget. A „kapcsolódás” dimenzió (20 százalékos súly) hat indikátora például a külföldi hallgatók arányát, a külföldi és ipari partnerekkel társszerzőségben írt publikációk számát, az intézmények webes jelenlétét takarja. Egy további indikátor mutatja az üzleti felsővezetők véleményét arról, hogy milyen a tudástranszfer az ipar és az egyetemek között. Végezetül a „kimenet” dimenzió (40 százalékos súly) kilenc indikátora a kutatási teljesítményre és kiválóságra, a hallgatók és oktatók számára, valamint a diplomás munkanélküliek arányára fókuszál.

A 2014-es jelentésben (a korábbi két jelentéshez képest) olyan rangsorok is készültek, amelyben figyelembe vették az egyes országok gazdasági fejlettségét is. Ezek a táblázatok azt mutatják, hogy egy-egy ország a GDP-szintjéhez képest jobban vagy rosszabbul teljesít-e az elvárhatónál. Ez a megközelítés még jobban árnyalja az eredményeket.

A rangsorhoz használt adatok többségének forrása valamely nagy nemzetközi szervezet (pl. OECD, World Bank, UNESCO, ILO stb.) adatbázisa, amely nemcsak költséghatékony (az adatok gyűjtésének nincs extra költsége), de néhány eset

12 A rangsorok elérhetőek: <http://www.universitas21.com/article/projects/?parentID=152>

kivételével¹³ az adatok konzisztenciáját és érvényességét is garantálja. Az U21 rangsor más rangsorok, így az ARWU, SCImago, Webometrics és Leiden Ranking eredményeit is felhasználja. A „szabályozási és politikai környezet” indikátorának értékét szakértői vélemények alapján határozzák meg.

AZ U21 RANGSOR ÉRTÉKELÉSE

Az országok végső rangsora az egyes indikátorok súlyozásával áll elő. Nem meglepő ezért, hogy az U21-gyel kapcsolatban a hagyományos, összetett indikátorokat használó rangsorok módszertani problémái is érvényesek, így például *e rangsort is jellemzik* a következők:

- A súlyok megválasztásának önkényessége.
- Az indikátorok egymással való magas korrelációja: Soh [2011] például rámutat arra, hogy az U21 rangsor mögött implicit módon egy input-output modell húzódik meg, ahol az „erőforrások”, „környezeti tényezők” és „kapcsolódás” eredményezi a „kimenetet”. Ebből adódóan a végső rangsorhelyezésekben az output kétszer jelenik meg: egyszer közvetlenül az outputokban, egyszer pedig közvetett módon az inputokon keresztül.
- Az indikátorok megválasztása innovatív, de itt is inkább az adatok hozzáférhetősége volt a szempont. Így például az oktatással, az oktatás és tanulás minőségével kapcsolatos szempontok teljesen kimaradnak a rangsorból, mert nincs megbízható nemzetközi felmérés vagy adatsor ezekre vonatkozóan. Az U21 ugyanakkor ösztönzi is az országokat arra, hogy megbízható adatokat gyűjtsenek. Annak, hogy a rangsorban csak ötven ország jelenik meg, az az egyik oka, hogy a többi országra vonatkozóan hiányoznak az adatok. Ez jól tükrözi azt, hogy a fejlődő országokban milyen gyenge az adatok minősége.
- Az U21 módszertana minden évben változott: új indikátorok jelentek meg, a dimenziók súlyozása és a hiányzó adatok kezelése változott. Néhány ország (Kína, Tajvan) rangsorpozíciója ingadozott, más országok pedig jelentősen előretörték vagy lemaradtak. Mennyiben köszönhető ez a módszertan változásának? Például a „kapcsolódás” dimenzió súlya 2012 és 2014 között 10 százalékról fokozatosan 20 százalékra nőtt, míg az „erőforrások” és a „környezet” dimenziója 5-5 százalékkal csökkent. 2013 és 2014 között Tajvan és Thaiföld pozíciója drámai mértékben javult a „kapcsolódás” dimenzióban.¹⁴ Vajon e módszertani változások mennyiben befolyásolták ezen országok helyzetének változását az összesített rangsorban?

¹³ A World Economic Forum Globális Versenyképességi jelentéséből vett eredmények üzleti felsővezetők véleményét tükrözik. Kérdéses, hogy ezek nemzetközi szinten mennyire összehasonlíthatóak. [Rauhvargers, 2013]

¹⁴ Thaiföld a dimenzióban 2013-ban 38,2 pontot ért el, 2014-ben 54,4-et, így a 39. helyről a 30. helyre került. Tajvan a 2013-ban elért 24,1 pontról 2014-re 55,5 pontra növelte teljesítményét, ezzel a 47. helyről a 29. helyre jött fel.

1. táblázat: Néhány ország rangsorhelyének változása 2012 és 2014 között az U21 összesített rangsorban

	Rangsorban elfoglalt hely			Változás	
	2012	2013	2014	2012 és 2013 között	2013 és 2014 között
Norvégia	7.	12.	11.	5	-1
Tajvan	21.	26.	22.	5	-4
Spanyolország	24.	20.	23.	-4	3
Ukrajna	25.	36.	43.	11	7
Szlovénia	28.	23.	25.	-5	2
Bulgária	31.	38.	40.	7	2
Magyarország	34.	34.	29.	0	-5
Malaysia	36.	27.	28.	-9	1
Kína	39.	42.	35.	3	-7
Thaiföld	41.	47.	42.	6	-5
Irán	42.	48.	49.	6	1

Forrás: U21 2012–2014-es rangsorai

- A *távolságok* problémája: számos esetben az egyes országok közötti különbségek statisztikailag nem tűnnek szignifikánsnak. Például Kanada (2014-ben harmadik a listán) és Hollandia (2014-ben hetedik a listán) között a 100-as skálán 2,5 pont volt a különbség.
- Az indikátorok súlyozásával kialakult végeredmények *elrejtik* a felsőoktatási rendszerek közötti *különbségeket*, és nagyon különböző országok egymáshoz nagyon közeli helyeket foglalnak el a rangsorban. Például Finnország és Dánia a 2014-es rangsorban nagyon közel van egymáshoz (5. és 4. helyen), de Finnország előnye jelentős a környezet dimenzióban, míg Dánia inkább a kapcsolat és az erőforrások dimenzióban erősebb.

2. Táblázat. Finnország és Dánia profilja az U21 2014-es rangsorában

	Finnország		Dánia	
	pontszám	rangsor	pontszám	rangsor
Erőforrások (20 százalék)	91	5.	100	1.
Környezet (20 százalék)	97	6.	83	36.
Kapcsolódás (20 százalék)	78	11.	90	4.
Kimenet (40 százalék)	58	5.	56	7.
Összesített eredmény	82	5.	83	4.

Forrás: <http://www.universitas21.com/rankingcomparison>, illetve U21 2014-es rangsora

U-MULTIRANK

AZ U-MULTIRANK ÁLTALÁNOS JEGYEI ÉS ERŐSSÉGEI

Az U-Multirank rangsort egy nemzetközi konzorcium fejleszteti és működteti, amelyet az Európai Unió finanszíroz. A konzorcium tagjai közé tartozik többek között a németországi *Centre for Higher Education* (CHE), amely az U-Multirankhoz hason-

ló rangsorokat készít a német nyelvű országokban, a Hollandiában működő *Center for Higher Education Policy Studies* (CHEPS), amely Európa egyik legelismertebb felsőoktatás-kutató és tanácsadó csoportja, a Leideni Egyetemen működő *Centre for Science and Technology Studies*, amely a Leiden Rankinet működteti. A konzorciumban a főbb érintettek, így például a European Student Union képviselői is részt vesznek. A pilot fázist követően az U-Multirank eredményeit első alkalommal 2014-ben hozták nyilvánosságra.

Az U-Multirank intézményeket értékel vagy átfogóan, vagy egy-egy szűkebb tudományterületen/képzési területen nyújtott teljesítmény alapján. 2014-ben az üzleti képzés, a gépészmérnöki képzés, az elektromérnöki képzés és a fizika területét vizsgálták, 2015-ben pedig a pszichológia, az informatika/számítástudományok és az orvostudományok kerültek górcső alá. A 2016-ra tervezett fókuszterületek közé tartozik a szociológia, a történelem és a szociálismunkás-képzések.

Az U-Multirank azzal különbözteti meg magát a többi rangsortól, hogy *többdimenziós, felhasználó-vezérelt* rangsorként határozza meg önmagát. Mit jelentenek ezek?

Az U-Multirank *50 teljesítményindikátort* használ, amelyeket *öt dimenzióba* soroltak (tanítás és tanulás, kutatás, tudástranszfer, nemzetközi orientáció, regionális kapcsolódás, lásd a függelékben). A többdimenziósság azt jelenti, hogy az U-Multirank nem használ összetett indikátorokat, azaz nincsen összesített rangsor, amelyben több indikátort súlyoznak. Ehelyett minden teljesítményindikátorra vonatkozóan egyedi kimutatás készül. Emögött az a megfontolás húzódik meg, hogy minden felhasználó el tudja dönteni, hogy számára mely indikátorok a fontosak – ezáltal válik az U-Multirank felhasználó által vezéreltté.

Bár az U-Multirank nevében szerepel a „rangsor” kifejezés, valójában nem tekinthető a szokványos értelemben vett rangsornak. Az U-Multirank ugyanis nem *rangsorolja* (ranking) az intézményeket, hanem *értékeli* (rating) azokat annak alapján, hogy az adott intézmény indikátorértéke milyen mértékben tér el a teljes populáció mediánértékétől. Az eltérés mértékétől függően az intézményeket öt csoportba (A-tól E-ig) sorolják: „A” értékelést kapnak azok, akik az adott indikátorban a legjobbak, míg az „E”-be a leggyengébbek kerülnek. Az egyes kategóriákon belül nincs további rangsorolás (az intézmények abc sorrendben tűnnek fel). Más rangsorok is szokták csoportosítani az intézményeket, de ott a csoportosítás alapjául többnyire a végső rangsorban elfoglalt hely szolgál (pl. *top10* intézmény, *top100* intézmény stb.), nem a rangsor alapjául szolgáló indikátorértékek.

E megközelítés révén az U-Multirank kevésbé hierarchikus és kevésbé versengő, mint más rangsorok, hiszen az A (legjobb) kategóriába egyidejűleg számos intézmény tartozhat.¹⁵ Ezáltal az U-Multirank kevésbé érzékeny azokra a torzításokra is, amelyek például a nem szignifikáns statisztikai távolságokból vagy a módszertani

¹⁵ Az U-Multirank kapcsán a többi rangsortól eltérő verseny látszik kibontakozni: a cél, hogy minél több A kategóriás indikátort gyűjtsön be egy intézmény. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy minél több teljesítményindikátort mérünk, annál nehezebb minden „versenyszámban” jól szerepelni. Egyes indikátorok ráadásul kölcsönösen kizáró módon működnek (így például a nemzetközi hallgatók száma és a régióban dolgozó alapszakos hallgatók aránya).

változásokból erednek (hiszen egy-egy új indikátor bevezetésének nincs hatása a többi indikátorra).

Az U-Multirank kevésbé versengő természete lehetővé teszi a felsőoktatási intézmények számára, hogy a *saját stratégiájukat* kövessék. Immár nem a rangsor az, ami az intézmény tevékenységszerkezetét és stratégiáját alakítja, mert egy intézménynek – a hagyományos rangsorokkal ellentétben – nem kell minden indikátorban jónak lennie, hanem megválaszthatják azokat, amelyek illeszkednek a saját stratégiájukhoz. *Frans van Vught* egy előadásában¹⁶ azt hangsúlyozta, hogy az U-Multirank számos olyan intézményt tett láthatóvá, amely egyik vagy másik téren kiemelkedő teljesítményt nyújtott, de amely egy hagyományos, egydimenziós, hierarchikus rangsorban nem tudott (volna) versenyezni. Ennélfogva az U-Multirank teret ad a diverzitásnak, és nem kényszeríti az intézményeket arra, hogy tudatosan vagy implicit módon kívülről meghatározott modelleket kövessenek.

Mindehhez a teljesítményindikátorok mellett úgynevezett *környezeti indikátorokat* (mapping indicators) is figyelembe vesznek. Ilyen például az intézmény mérete, kora, forrásszerkezete, tudományterületei stb., amelyek egyfelől segítik az intézmény tevékenységszerkezetének jobb megragadását, másrészt lehetővé teszik azt, hogy csak az egymáshoz hasonló intézményeket vessük össze egy összehasonlítás során.

KIHÍVÁSOK

Számos indikátor, amely az U-Multirankban helyet kapott, ritkán szerepel más rangsorokban. Például az időben diplomázók aránya, a spin-off vállalkozások száma vagy a hallgatói mobilitás indikátorai nemigen szerepelnek egyik népszerű globális rangsorban sem. Általánosságban véve az U-Multirank indikátorai a többi rangsornál mélyebben foglalkoznak az intézmények „harmadik küldetésével” kapcsolatos feladatokkal.

Néhány újabb indikátorban elért eredmény azonban csak részben múlik az intézményeken, és jelentős mértékben tükröződik bennük a tágabb oktatáspolitikai környezet hatása. Például az *időben végzettek aránya* (graduation on time) jelentős mértékben függ a felvételi és szelektivitási szabályoktól. Ennélfogva egyes indikátorok nem elég érzékenyek a különböző környezeti feltételekre, és emiatt talán érdemes lenne a felsőoktatási rendszer szintjére vonatkozó adottságindikátorokat is definiálni.

Az indikátorértékek meghatározásához az U-Multirank számos forrásból gyűjt adatokat:

- létező adatbázisokból, így nemzetközi publikációs adatbázisokból (Web of Science) vagy szabadalmi adatbázisokból (EPO Worldwide Patent Statistical Database),
- hallgatói elégedettségi felmérésekből és
- intézmények által szolgáltatott adatokból (intézményi és tudományterületi kérdőívek alapján).

¹⁶ University of Twente, 2014. május 15.

Rauhvargers [2013: 58] azért bírálja az U-Multirank rangsort, mert kizárólag a Web of Science adatbázist használja. Véleménye szerint a Scopus több folyóiratot és többféle publikációs típust tartalmaz, amely jobban illeszkedne az U-Multirank átfogóbb, befogadóbb megközelítéséhez.

Bár az U-Multirank nem használ reputációs felméréseket, a tanulási és oktatási környezet leírására szolgáló indikátorok a hallgatók körében végzett felmérésekre épülnek. Az ilyen típusú felmérések eredményeinek nemzetközi összehasonlítása kérdéseket vet fel, mert a hallgatók válaszai előzetes elvárásaikon alapulnak. Így például egy intézmény magas presztízse hamis elvárásokat ébreszthet. Egy ilyen intézet gyengébben szerepelhet egy hallgatói véleményen alapuló felmérésben, mint a alacsonyabb presztízssű intézmények, még akkor is, ha az intézmény minősége valamilyen objektív nézőpontból jobb lenne.¹⁷ (Ugyanezt említi meg *Fábri* [2009] is.) Ugyanakkor a diákok elégedettsége segítségül szolgálhat az érdeklődő hallgatók számára még akkor is, ha a direkt összehasonlítás problematikus. A hallgatói kérdőív hossza (több, mint 100 tétel) és a korlátozott nyelvi hozzáférhetőség (a kérdőív csak angol, francia, német, spanyol, lengyel és orosz nyelven érhető el) további torzításokat eredményezhet, ami hozzájárulhat a kevésbé nemzetköziesedett intézmények és diszciplínák háttérbe szorulásához/háttérben maradásához.

A hallgatói felmérések és a nemzetközi adatbázisok mellett az indikátorok többsége *intézményi adatszolgáltatást* (is) igényel. Az U-Multirank méretű adatgyűjtés esetén ez komoly nehézségeket jelenthet, nem elsősorban az adatmanipuláció, hanem inkább a konzisztencia hiánya miatt. Ez különösen a regionális kapcsolódás és a tudástranszfer dimenzióba tartozó indikátorok esetén merülhet fel problémaként. A „magánforrások” egységes értelmezése a „magánforrásokból származó bevételek” indikátor esetében, vagy a „régió” értelmezése „a régióban dolgozó alapszakos végzettségű hallgatók” indikátornál sok közös megbeszélést igényel. Még a nyers adatok előállítása is komoly kihívás lehet néhány indikátor esetében (pl. „művészeti outputok”). Ugyanakkor új, de releváns indikátorok definiálása révén az U-Multirank „neveli” is az intézményeket, segít nekik abban, hogy intézményesítsék az adatgyűjtési eljárásokat, és segítséget nyújt az intézményeknek abban, hogy tevékenységük kevésbé látható részét is be tudják mutatni a közvéleménynek [lásd például de Fanelli, 2015].

Az U-Multirank küldetése, hogy a transzparencia olyan eszköze legyen, amely nem korlátozza az intézményi diverzitást, hanem inkább elősegíti a versengést és az intézmények összehasonlítását (benchmarkingját). Ez akkor valósítható meg, ha minél több intézmény vesz részt a rangsorban. A résztvevők (és az indikátorok) szá-

17 Például „a tárgyak és az oktatás minősége” (quality of courses & teaching) indikátorában figyelembe veszik a „lehetőség a választható tárgyra” kérdésre adott választ is. Alacsony szintű elvárásoknál a hallgatók kevés választási lehetőséggel is elégedettek lehetnek, magasabb elvárás esetén az elégedettség alacsonyabb lehet még akkor is, ha egyébként a választható tárgyak száma magasabb. Ez az indikátor más komponenseire is igaz, így például a „az alaptárgyak minősége”, „a tárgykínálat szélessége”, „az oktatás didaktikai minősége” stb. Összefoglalóan a „tárgyak és az oktatás minősége” nem a minőségre magára reflektál (pl. a választható tárgyak számára), hanem arra, hogy az intézmény milyen mértékben képes a hallgatók oktatással kapcsolatos elvárásainak megfelelni. Ezekről az elvárásokról azonban semmit sem tudunk, ami megkérdőjelezi a „tárgyak és az oktatás minősége” indikátor intézmények közötti összehasonlíthatóságát.

mának növelése azonban egyre nehezebbé teszi a konzisztencia fenntartását. Ennélfogva az U-Multirank annak megvalósítására tesz kísérlet, amiről *Stella* és *Woodhouse* úgy véli, kilátástalan vállalkozás: „a rangsorok azt feltételezik, hogy az egész rendszert egy adott időkeretben kell megragadni, ami nagy és komplex rendszerekben reménytelen próbálkozás. Ez legfeljebb csak felszínes módon valósítható meg, azaz olyan módon, ahogyan azt a média is csinálja. Ebből adódóan az intézmények által adott adatok érvényességének hiánya, a terminológiák inkonzisztenciája, a peer review hiánya, az intézményi sokszínűség kezelésére való képtelenség stb. elkerülhetetlen, ami így az egész folyamatot használhatatlanná teszi” [Stella és Woodhouse, 2006: 10; idézi Harvey, 2008: 204]

Az U-Multirank konzisztenciával kapcsolatos gyakorlata kevésbé átlátható. Az U-Multirank a folyamatot a következőképpen mutatja be: „az adatok intézmények közötti összehasonlíthatóságának biztosítása érdekében a kérdőívek iránymutatásokat adnak és minden kért adat definícióját tartalmazzák. (...) Az adatokat az U-Multirank csapata mélyrehatóan kontrollálja, automatikus és manuális módon is ellenőrzi a konzisztenciát, a plauzibilitást (beleértve az outlierok ellenőrzését) és a hiányzó adatokat.”¹⁸ Ezt egy iteratív folyamat követi, amelynek során az U-Multirank csapata és az intézmény képviselői közösen tisztítják és pontosítják az adatokat.

Nyilvánvaló, hogy minél magasabb a résztvevők száma, annál több erőforrás szükséges a konzisztencia fenntartásához. Az U-Multirank pénzügyi fenntarthatósága ezért fontos kérdés. Az U-Multirank konzorciuma a megvalósíthatósági tanulmányban [van Vught és Ziegele, 2011] többféle lehetőséget is kidolgozott a projekt irányítására és finanszírozására, amelyek közül azt az elképzelést támogatják, amelyben a rangsort egy független, nonprofit szervezet működteti az Európai Unió és más alapítványok finanszírozásával. A támogatásokat különböző piaci forrásokból (kiegészítő szolgáltatások, hirdetések, előfizetési díjak) egészítenék ki.

A konzisztencia fenntartásának költségeit a nemzeti statisztikai hivatalok bevonásával lehetne csökkenteni. A szükséges adatok mélységét tekintve ezt elsősorban európai szinten lehetséges biztosítani, ennek lehetőségét egy másik EU projekt (az EUMIDA¹⁹) keretében vizsgálták. Ennek potenciális veszélye azonban a nem európai intézmények kiszorulása. A résztvevőktől szedett díjak kockázata, hogy csökkenti az intézmények részvételét és esetleg az adatszolgáltatásra vonatkozó motivációt is. További jövedelemforrást jelenthetnek a kiegészítő szolgáltatások, mint például az adatbrókeri tevékenység, amelynek során az U-Multirank speciális adatokat gyűjt az intézményektől, amelyeket később benchmarking-jelentések formájában zárt körben tesz közzé az előfizetők számára.

Az U-Multirank sikerességét az aktív résztvevők száma határozza meg. A részvétel az U-Multirank által az intézményeknek biztosított előnyök és okozott hátrányok nagyságán múlik. Az intézményi adatszolgáltatás egyfelől nagy munkaterhet jelent az intézmények számára. Az Európai Egyetemek Szövetsége által végzett felmérés szerint az U-Multirankban résztvevő és a kérdőívet kitöltő 82 intézmény 80 százalé-

18 <http://www.umultirank.org/#!/methodology?section=undefined> (letöltve 2014. szeptember 23.)

19 Lásd: <http://datahub.io/dataset/eumida>

ka 10 munkanapot vagy többet töltött adatszolgáltatással, 30 százalékuk pedig 30 napot vagy többet [Luukkola és Morais, 2015].

Másfelől azonban az U-Multirank lehetőséget ad az intézmények összehasonlítására (benchmarkingra), ami még tovább javítható az által, ha az U-Multirank az intézmények számára sokkal személyre szabhatóbb és intézményspecifikusabb adatokhoz is hozzáférést biztosít. (Ez további jövedelemforrást is jelenthet az U-Multirank számára.)

Intézményi nézőpontból további előnyt jelenthet a növekvő láthatóság révén a javuló toborzási és mobilitási potenciál. (Az EUA előbb hivatkozott felmérése szerint a válaszadók 70 százaléka növekvő nemzetközi láthatóságot remélt a részvételtől.) Az U-Multirank első köre meglehetősen európai fókuszú volt. Bár az U-Multirank azt hangsúlyozta az induláskor, hogy 850-nél is több intézményt rangsorolnak, az aktív résztvevők száma – akik ténylegesen szolgáltatott adatot is – 2014-ben 500 körül alakult. A többi résztvevőre vonatkozó adatok csak néhány indikátor esetében állnak rendelkezésre, és ezek főként nemzetközi publikációs és szabadalmi adatbázisokból származnak. 2014-ben az aktív résztvevők többsége az EU-ban (382 intézmény) vagy az európai felsőoktatási térségben (48 intézmény) található. Csak 74 aktív résztvevő intézmény található a világ többi részén.²⁰

Néhány ország jelentősen alulreprezentált a rangsorban: 2014-ben mindössze 9-9 intézmény volt az USA-ból és az Egyesült Királyságból, Kínát négy intézmény képviselte, Kanadát kettő (ezen országok jelenléte 2015-re sem változott jelentősen²¹). A nem európai intézmények számára a toborzásból fakadó előnyök csak akkor jelentkeznek, ha az U-Multirank valóban globális rangsorra válik, és sikerül a nem európai intézmények kritikus tömegét elérnie.

Azon intézmények számára, amelyeknek nincs esélyük, hogy a jelenleg ismert, globális rangsorokban (vagy bármelyik másikban) láthatóvá váljanak, az U-Multirankban való jelenlét valódi lehetőséget jelent, mert az U-Multirank a többi rangsorhoz képes kevésbé hierarchikus. Másrésztől azonban az U-Multirankban elért jó pozíció a résztvevők számára kevesebb presztízzsel is jár, mert egy-egy indikátornak sok „nyertese” van. Ebből az is következik, hogy az U-Multirank aláaknázza a globális rangsorokat vezető intézmények helyzetét. Nem meglepő ezért sem az Európai Kutatóegyetemek Ligájának (LERU), sem az angol kutatóegyetemeket tömörítő Russell Groupnak az ellenséges reakciója,²² sem pedig az amerikai egyetemek fel-

20 A számítás az U-Multirank.org honlapon 2014. szeptember 24-én szereplő rangsor adatain alapul, ehhez a következő indikátorok legalább egyikénél szereplő intézményeket vettem figyelembe: Bachelor graduation rate, Masters graduation rate, Graduating on time (bachelors), Graduating on time (masters), Income from private sources, Spin-offs, Student mobility, Bachelor graduates working in the region, Master graduates working in the region, Student internships in the region, Income from regional sources.

21 2015-ben a számok a következők voltak: 1211 résztvevő intézmény, ebből 662 aktív. A 662 intézményből Kanadát 3, Kínát 9, az Egyesült Királyságot 12, az Egyesült Államokat 13 intézmény képviselte. Az EU országaiból 473 intézmény szolgáltatott adatokat. A számítás az U-Multirank.org honlapon 2015. augusztus 10-én szereplő rangsor adatain alapul, ehhez a következő indikátorok legalább egyikénél szereplő intézményeket vettem figyelembe: Bachelor graduation rate, Masters graduation rate, Graduating on time (bachelors), Graduating on time (masters), Art related output, Student mobility, Bachelor graduates working in the region, Income from regional sources.

22 Lásd például: Boulton [2010], Russel Group [2011].

tűnő hiánya. Hosszabb távon azonban elkerülhetetlen, hogy az U-Multirank megnyerje a kutatóegyetemeket. Egyetlen rangsor sem lehet hosszabb távon hiteles a közvélemény által vezetőnek vélt egyetemek részvétele nélkül. A résztvevők kritikus tömegének elérése ezeket az intézményeket is részvételre készítheti.

A rangsor közvélemény előtti *hitelességének* növelésével függhet össze a résztvevők számával kapcsolatos kommunikáció. Az U-Multirank kapcsán többnyire összemossódik a rangsorban szereplő összes intézmény és az aktívan adatot szolgáltató intézmények száma. Ez elsősorban azért jelent problémát, mert az indikátorok egy része az összes, másik része viszont csak az aktív adatszolgáltató intézményekre vonatkozóan áll rendelkezésre, és a rangsorból nem mindig világos, hogy mi az a populáció, amelyhez az adott intézmény eredményét viszonyítjuk. *A rangsor minőségét az adatot szolgáltató intézmények száma határozza meg.* Például a 2015-ös évi rangsorban a kutatási bevételeket illetően a moszkvai Lomonoszov Egyetem kiemelkedően szerepelt, látszólag megelőzve Oxfordot vagy Harvardot. A helyezés oka az, hogy ezen indikátor csak az aktív adatszolgáltatókra vonatkozik, márpedig Oxford és Harvard erre vonatkozólag sem adott adatot [Mitchell, 2015].

REFLEXIÓK AZ ÚJ RANGSOROKRA

Mennyiben tekinthetők innovatívnak az új rangsorok? Mennyiben reflektálnak a korábbi rangsorok által felvetett problémákra?

Az U21 Nemzeti felsőoktatási rendszerek rangsora véleményem szerint új célcsoportot (felsőoktatási rendszereket) vizsgált a már megszokott eszközökkel. A felsőoktatási *rendszerek* rangsorolásának azonban kisebb a közvetlen hatása és a direkt következménye, mint a felsőoktatási *intézmények* rangsorainak. Ebből adódóan a módszertani problémákból eredő torzítások következményei kevésbé direkt. Egyetlen minisztert sem mentettek még fel azért, mert a felsőoktatási rendszerek rangsorában az országa visszaesett. Egy felsőoktatási rendszer jó hírét és magas presztízsét nehezebb közvetlen pénzügyi előnyökre váltani.

Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy nincs igazi érv amellett, hogy rangsoroljuk a felsőoktatási rendszereket, mert a rangsorolás tömöríti, és ezáltal csökkenti az információtartalmat. Így azáltal, hogy az U21 csak rangsorokat állít elő, nem képes megragadni a felsőoktatási rendszerek sokszínűségét. Összehasonlítható indikátorok (és nem ezekből előállított dimenziók) használata, valamint a felsőoktatási rendszerek valamilyen klasszifikációja hasznosabb és informatívabb lenne. Az U21 most azt mondja meg, hogy melyik rendszer jobb (az általuk használt szempontok és súlyozások mellett), de kevés információt ad arról, hogy egy-egy rendszer miért bizonyul jobbnak, mint egy másik.

Ezt támasztják alá Millot [2014] érvei is, aki erős korrelációt talált az U21 rangsor eredményei és a között, hogy egy-egy országnak hány intézménye szerepel a – főként kutatási eredményeket figyelembe vevő – ARWU-ban a lakosság számához viszonyítva (intézményi sűrűség).²³

23 Az ARWU 500 listáján szereplő intézmények száma egy adott országból, osztva az adott ország népességével.

A számítások megismétlése a 2014-es adatokon (lásd a függelék) 0,91-es korrelációt mutat. Ez nagyon erős kapcsolatot jelent, lényegében azt tükrözi, hogy az ARWU eredményei és a népességi statisztikák ismeretében az U21 eredményei nagymértékben előre jelezhetőek. Ebben közrejátszhat az is, hogy az U21 hét indikátort is használ (összességében 30 százalékos súllyal) a kutatás értékelésére, és emellett közvetlenül is figyelembe veszi az ARWU eredményeit (2 indikátor révén, amelyek a végeredményben összesen 6,5 százalékos súllyal szerepelnek).

Az U-Multirank újszerű megközelítést alkalmaz, amelyben egy-egy területen (indikátor mentén) próbálja meg azonosítani a kiemelkedő intézményeket. Az U-Multirank által követett többdimenziós megközelítésnek azonban veszélyei is vannak. A kérdés az, hogy vajon a felhasználók, a hallgatók eléggé felkészültek-e egy olyan rangsor használatára, amelyben „a legjobb” helyett több „legjobb” is van. Szükség van arra, hogy az U-Multirank felhasználói világos prioritásokkal és megfelelő érettséggel rendelkezzenek. Ezek nélkül olyan kizorító hatás érvényesülhet a rangsorok piacán, amelynek során az egyszerűbb és pontatlanabb rangsorok kiszorítják azokat a rangsorokat, amelyek ugyan pontosabbak, de összetettségük és szofisztikáltságuk nagyobb felhasználói hozzáértést és közreműködést tesz szükségesé. A kizorító hatás akkor működik, ha a felhasználóknak nincs információja a rangsorok különbségéről, és így nem tud különbséget tenni a rangsorok között. Ezért a közvélemény megfelelő informálása az U-Multirank megkülönböztető jegyeiről fontos tényező a hosszú távú sikerben.

A jelenleg elterjedt rangsorok – mint az ARWU, a THE-WUR, a QS-WUR – könnyen lemásolhatják az U-Multirank egyik-másik egyedi vonását. Az U-Multirank erősségeit az egyedi adatbázis, a klasszifikációs rendszer, a rangsorolás (ranking) helyett alkalmazott értékelő-csoportosító (rating) megközelítés és az interaktív, felhasználóbarát szolgáltatások jelentik, amelyek lehetővé teszik a személyre szabott rangsorok előállítását. Az intézményi rangsorok mellett készített tudományterületi rangsorok szintén fontos vonásai az U-Multiranknak, de kevésbé egyediek.

Az egyedi adatbázis kivételével a többi vonás másolható vagy – a valódi különbségek elleplezésével – imitálható. A globális rangsorszolgáltatók mellett, hogy továbbra is közzéteszik az átfogó, összegző World University Rankingekeket (és ezáltal megőrzik annak autoritást generáló erejét), lehetővé tehetik a felhasználók számára, hogy *saját súlyokat* rendeljenek az egyes indikátorokhoz, vagy egy-egy indikátor alapján készítsenek rangsort stb. [lásd Vercruysse és Proteasa, 2012]. Ez a folyamat már gyakorlatilag megkezdődött, a QS rangsor például már kínál ilyen jellegű lehetőségeket.

A rangsorszolgáltatók egy része már megkezdte az egyszerűbb klasszifikációs rendszerek kialakítását is. A „rating” megközelítés is bevezethető a rangsor versenő szemléletmódjának jelentős csökkentése nélkül, amennyiben kellő számú kategóriát definiálnak. Az U-Multirank az egyes intézmények egy-egy képzési és tudományterületen nyújtott teljesítményének megragadásához is intézményi adatgyűjtést végez (így egyes teljesítményindikátorok tudományterületenként/képzési területenként állnak rendelkezésre). A konvencionális rangsorokat közreadó globális rangsorszolgáltatók ezt is könnyen helyettesíthetik például olyan módon, hogy a globális rangsor egy-egy indikátorát (például a kutatási aktivitást) szűkítik le az adott tudományterületre.

Ha azonban a hagyományos rangsorszolgáltatók mindezeket a változtatásokat bevezetik, az a meglévő rangsoraikat is jelentősen átalakítja, s ez végső soron a rangsorok piacának fejlődését is előmozdítja. Az U-Multirank nézőpontjából azonban a kérdés az, hogy vajon a jobb adatok és a relevánsabb indikátorok elég fontosak-e az intézmények és a felhasználók nagy tömegei számára ahhoz, hogy U-Multirank fenntartása a jövőben megérje a finanszírozóknak.

IRODALOM

- Aula, H.-M. & Tienari, J. (2011): Becoming „world-class”? Reputation-building in a university merger. *Critical Perspectives on International Business*, 7(1), 7–29.
- Bolton, G. (2010): University rankings: diversity, excellence and the European initiative. Advise paper. No 3. LERU. Elérhető: http://www.leru.org/files/publications/LERU_AP3_2010_Ranking.pdf
- Deephouse, D. L. & Suchman, M. (2006): Legitimacy in Organizational Institutionalism. In R. Greenwood & C. Oliver & R. Suddaby & K. Sahlin (szerk.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. London: Sage Publications, pp. 49–77.
- Eckel, P. D. (2008): Mission Diversity and the Tension between Prestige and Effectiveness: An Overview of US Higher Education. *Higher Education Policy*, 21, 175–192.
- De Fanelli, A.G. (2015): Latin American Universities in the U-Multirank. Inside Hired Ed. 2015. május 3. Elérhető: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/latin-american-universities-u-multirank> (letöltve 2015. augusztus 10.)
- Fábrí Gy. (2009): Ideje újragondolni a felsőoktatási rangsorokat. *Felsőoktatási Műhely*, 2009 (4), 13–17.
- Gerghiou, L. (2009): Strategy to join the elite: merger and the 2015 agenda at the University of Manchester. In: McKelvey, M. & Holmen, M. (szerk.): *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to knowledge business*. Cheltenham: Elgar, pp. 48–64.
- Gibbons, M., Limoges, L. & Nowotny, H. (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publication.
- Hazelkorn, E. (2011): *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Palgrave-McMillan.
- Hazelkorn, E. (2012): European „Transparency Instruments”: Driving the Modernisation of European Higher Education. In: Adrian Curaj, et al. (szerk.) *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Heidelberg New York London: Dordrecht, pp. 339–360.
- Laki J. & Palló G. (2001): Projektvilág és informális hálózat a tudományban. In: Nyíri, K. (szerk.) *A tudományos kommunikáció átalakulása*. Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézet.

- Luukkola, T. & Morais, R. (2015): EUA members' participation in U-Multirank: experiences from the first round. Brussels: European University Association. http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_UMR_Publication_web.sflb.ashx.
- Millot, B. (2014): Rankings – Higher education systems vs. universities. *University World News*, Global Edition Issue 312. Elérhető: <http://www.universityworld-news.com/article.php?story=20140318125156290> (Letöltve 2014. szeptember 25.)
- Mitchell, N. (2015): U-Multirank throws up surprises in new league tables. *University World News*. 2015 március 30. Elérhető: <http://www.universityworld-news.com/article.php?story=2015033009083650> (Letöltve 2015. augusztus 10.)
- Rauhvargers, A. (2011): *Global University Rankings and Their Impact*. Brussels: European University Association. Elérhető: http://www.eua.be/pubs/global_university_rankings_and_their_impact.pdf (Letöltve 2014. szeptember 25.)
- Rauhvargers, A. (2013): *Global University Rankings and Their Impact. Report II*. Brussels: European University Association. Elérhető: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.sflb.ashx (Letöltve 2014. szeptember 25.)
- Ross, W., de Rassenfosse, G., Jensen, P. & Marginson, S. (2014): *U21 ranking of national higher education systems, 2014*. Melbourne Institute. Elérhető: <http://www.universitas21.com/article/projects/details/288/2014-rankings> (Letöltve: 2015. augusztus 10.)
- Russel Group (2011): *The House of Lords*. European Union Committee: Social Policies and Consumer Protection Sub-Committee. Inquiry into the Modernisation of Higher Education in Europe: the EU Contribution. Evidence from the Russell Group of Universities. Elérhető: <http://www.russellgroup.ac.uk/uploads/HoL-EU-Cttee-Inquiry-into-the-Modernisation-of-Higher-Education-in-Europe-the-EU-contribution.pdf> (Letöltve 2015. augusztus 10.)
- Sadlak, J. (2014): University Rankings: The Manifestation and Driver of Competition for Excellence within the New Higher Education Landscape. In: P. Mattei (szerk.) *University Adaptation in Difficult Economic Times* (pp 137–154). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Salmi, J. (2009): *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: World Bank. Elérhető: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf> (Letöltve 2015. augusztus 10.)
- Salmi, J. & Saroyan, A. (2007): League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 31–68.
- Soh, K. C. (2011): Don't read university rankings like reading football league tables: Taking a close look at the indicators. *Higher Education Reviews*, 44 (1), 15–29.
- Soh, K. C. (2012): The U21 rankings of National Higher Education Systems: re-analyze to optimize. *European Journal of Higher Education*, 2(1–2), 205–217
- Stella, A. & Woodhouse, D. (2006): *Ranking of higher education institutions*. Occasional Publications Series no. 6 (Melbourne, AUQA). Idézi Harvey (2008).

- Török Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 53 (4), 310–329.
- Török Á. & Kovács B. (2011): A nemzetközi felsőoktatási verseny mérési problémáiról. In: Berács, J., Hrubos, I. & Temesi, J. (szerk.) (2011). *Magyar Felsőoktatás 2010. Konferencia dokumentumok*. Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 9–23.
- Van der Wende, M. (2008): Rankings and Classifications in Higher Education: a European perspective. In: J.C. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 23, 49–71.
- Van Vught, F. & Ziegele, F. (eds.) (2011): *Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking*. Final Report. Elérhető: ec.europa.eu/education/library/study/2011/multirank_en.pdf (Letöltve: 2014. szeptember 25.)
- Van Vught, F. (2008): Mission Diversity and Reputation in Higher Education. *Higher Education Policy*, 21, 151–174.
- Vercruysse, N. & Proteasa, V. (2012): *Transparency tools across the European higher education area*. Flemish Ministry of Education and Training. Elérhető: http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/brosura_v1_v12_vp_120419_text.pdf (Letöltve: 2014. szeptember 25.)
- www.umultirank.org

FÜGGELÉK

Teljesítményindikátorok az U-Multirank 2015-ös indikátorkönyve szerint

Indikátor	Intézményi	Képzési és tudomány-területi	Az adatok forrása
	szintre vonatkozó indikátor		
Oktatás és tanulás			
Alapszakos végzési arány	x		intézményi kérdőív
Mesterszakos végzési arány	x		intézményi kérdőív
Időben végző alapszakos hallgatók aránya	x	x	intézményi/tanszéki kérdőív
Időben végző mesterszakos hallgatók aránya	x	x	intézményi/tanszéki kérdőív
Hallgató/oktató arány		x	tanszéki kérdőív*
Fokozattal rendelkező oktatók aránya		x	tanszéki kérdőív
Munkaerőpiaccal való kapcsolat (alapszakos hallgatók között)		x	tanszéki kérdőív
Munkaerőpiaccal való kapcsolat (mesterszakos hallgatók között)		x	tanszéki kérdőív
Innovatív értékelési módok (csak orvoseképzés)		x	tanszéki kérdőív
Az oktatás céljára rendelkezésre álló kórházi ágyak száma (hallgatóarányosan)		x	tanszéki kérdőív
Összesített tanulási tapasztalat		x	hallgatói kérdőív
A tárgyak és a tanítás minősége		x	hallgatói kérdőív
Programszervezés		x	hallgatói kérdőív
Tanárokkal való kapcsolat		x	hallgatói kérdőív
Gyakorlati/munkahelyi tapasztalatok a képzésben		x	hallgatói kérdőív
Páciensekkel való kapcsolat (csak orvoseképzés)		x	hallgatói kérdőív
Könyvtári szolgáltatások		x	hallgatói kérdőív
IT szolgáltatások		x	hallgatói kérdőív
Termék felszereltsége, minősége		x	hallgatói kérdőív
Laboratóriumok felszereltsége, minősége		x	hallgatói kérdőív
Kórházi gyakorlat minősége (csak orvoseképzés)		x	hallgatói kérdőív
Az elméleti és klinikai képzés kapcsolata (csak orvoseképzés)		x	hallgatói kérdőív
Skills Labok felszereltsége, minősége		x	hallgatói kérdőív
Kutatás			
Hivatkozások aránya	x	x	Web of Science
Publikációk száma	x	x	Web of Science
Publikációk száma (a hallgatók számához arányosítva)	x		Web of Science
Külső kutatási bevételek nagysága	x	x	intézményi/tanszéki kérdőív
Művészeti jellegű eredmények (az oktatói létszámhoz arányosítva)	x		intézményi kérdőív
Legidézettebb publikációk száma	x	x	Web of Science
Interdiszciplináris publikációk száma	x	x	Web of Science
Post-doc pozíciók száma (az oktatói számhoz viszonyítva)	x	x	intézményi/tanszéki kérdőív
A kutatás beépülése a képzésbe		x	hallgatói kérdőív
A kiadott doktori fokozatok aránya (az oktatói létszámhoz viszonyítva)		x	tanszéki kérdőív

Teljesítményindikátorok az U-Multirank 2015-ös indikátorkönyve szerint (folytatás)

Indikátor	Intézményi	Képzési és tudomány-területi	Az adatok forrása
	szintre vonatkozó indikátor		
Tudástranszfer			
Ipari partnerekkel közös publikációk aránya	x	x	Web of Science
Magánforrásokból eredő jövedelem (oktatói létszámhoz viszonyítva)	x	x	intézményi/tanszéki kérdőív
Szabadalmak száma	x	x	PATSTAT adatbázis
Szabadalmak száma (hallgatói létszámhoz arányosítva)	x		PATSTAT adatbázis
Ipari partnerekkel közös szabadalmak száma	x		PATSTAT adatbázis
Intézményi spin-off vállalkozások száma (oktatói létszámhoz arányosítva)	x		intézményi kérdőív
A szabadalmakban idézett publikációk aránya	x	x	Web of Science
Szakképzésből, továbbképzésből eredő jövedelmek nagysága	x		intézményi kérdőív
Nemzetközi orientáció			
Idegen nyelvű alapképzési programok aránya	x		intézményi kérdőív
Idegen nyelvű mesterképzési programok aránya	x		intézményi kérdőív
Hallgatói mobilitás	x		intézményi kérdőív
Külföldi oktatók és kutatók aránya	x		intézményi kérdőív
Külföldi kutatókkal közös publikációk aránya	x	x	Web of Science
Külföldieknek adott doktori fokozatok aránya	x	x	intézményi/tanszéki kérdőív
Az alapszakos képzések nemzetközi orientációja		x	tanszéki kérdőív
A mesterszakos képzések nemzetközi orientációja		x	tanszéki kérdőív
Külföldön tanulás lehetősége		x	hallgatói kérdőív
Külföldi források aránya a külső kutatási bevételekben		x	tanszéki kérdőív
Regionális kapcsolódás			
A régióban elhelyezkedő gyakornokok aránya	x	x	intézményi/tanszéki kérdőív
Regionális partnerrel közös publikációk aránya	x	x	Web of Science
Regionális forrásból eredő külső kutatási források aránya	x		intézményi kérdőív
A régióban elhelyezkedő alapszakos hallgatók aránya	x		intézményi kérdőív
A régióban elhelyezkedő mesterszakos hallgatók aránya	x		intézményi kérdőív

* A „tanszéki” kérdőív az adott képzési terület gondozásáért felelős szervezeti egységet (kart, tanszéket) takarja.

Forrás: <http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/10/Indicator-Book-2015.pdf>

Korreláció az U21 és az ARWU 2014 alapján számított intézményi sűrűség között

	U21 2014-ben elért pozíció (1)	ARWU 2014 (TOP 500)- ban szereplő intézmények száma (2)	Lakosság száma (millió, 2013)* (3)	ARWU intézmények sűrűsége** (4) = (2)/(3)	ARWU sűrűség szerinti rangsor (5)
Amerikai Egyesült Államok	1.	146	320,1	0,46	17.
Argentína	41.	1	41,4	0,02	36.
Ausztrália	9.	19	23,3	0,82	6.
Ausztria	12.	6	8,5	0,71	9.
Belgium	13.	7	11,1	0,63	11.
Brazília	38.	6	200,4	0,03	35.
Bulgária	40.	0	7,2	0,00	43.
Chile	33.	2	17,6	0,11	28.
Csehország	26.	1	10,7	0,09	30.
Dánia	4.	5	5,6	0,89	3.
Dél-Afrika	45.	4	52,8	0,08	31.
Dél-Korea	21.	10	49,3	0,20	23.
Egyesült Királyság	8.	38	63,1	0,60	12.
Finnország	5.	5	5,4	0,93	2.
Franciaország	18.	21	64,3	0,33	20.
Görögország	32.	2	11,1	0,18	25.
Hollandia	7.	13	16,8	0,77	8.
Horvátország	44.	0	4,3	0,00	47.
India	50.	1	1252,1	0,00	41.
Indonézia	48.	0	249,9	0,00	48.
Irán	49.	1	77,4	0,01	39.
Írország	17.	3	4,6	0,65	10.
Izrael	19.	6	7,7	0,78	7.
Japán	20.	19	127,1	0,15	26.
Kanada	3.	21	35,2	0,60	14.
Kína	35.	44	1385,6	0,03	34.
Lengyelország	31.	2	38,2	0,05	33.
Magyarország	29.	2	10	0,20	24.
Malajzia	28.	2	29,7	0,07	32.
Mexikó	46.	1	122,3	0,01	40.
Németország	14.	39	82,7	0,47	16.
Norvégia	11.	3	5	0,60	13.
Olaszország	27.	21	61	0,34	19.
Oroszország	36.	2	142,8	0,01	37.
Portugália	24.	3	10,6	0,28	21.
Románia	39.	0	21,7	0,00	44.
Spanyolország	23.	12	46,9	0,26	22.
Svájc	6.	7	8,1	0,86	5.
Svédország	2.	11	9,6	1,15	1.
Szaud-Arábia	30.	4	28,8	0,14	27.
Szerbia	34.	1	9,5	0,11	29.
Szingapúr	10.	2	5,4	0,37	18.

**Korreláció az U21 és az ARWU 2014 alapján számított intézményi sűrűség között
(folytatás)**

	U21 2014-ben elért pozíció (1)	ARWU 2014 (TOP 500)- ban szereplő intézmények száma (2)	Lakosság száma (millió, 2013)* (3)	ARWU intézmények sűrűsége** (4) = (2)/(3)	ARWU sűrűség szerinti rangsor (5)
Szlovákia	37.	0	5,5	0,00	45.
Szlovénia	25.	1	2,1	0,48	15.
Thaiföld	42.	0	67	0,00	46.
Törökország	47.	1	74,9	0,01	38.
Új-Zéland	16.	4	4,5	0,89	4.
Ukrajna	43.	0	45,2	0,00	42.

* forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_population_%28United_Nations%29
(Letöltve 2014. szeptember 25.)

** ARWU intézmények száma/lakosság száma

A számításból az egyszerűség kedvéért kihagytam Tajvant és Hong Kongot (az ARWU-ban nem szerepeltek rájuk vonatkozó adatok).

Az U21 (2014)-ben elért rangsorhelyezés (1) és az ARWU 2014 intézményi sűrűségéből következő rangsorhelyezés (5) közötti korreláció 0,909169.

KITÜNTETÉSEK

Az ÉV DOLGOZÓJA 2014/2015-díj kitüntetettjei:

Aradi Judit, Kertész tudományi Kar, Dékáni Hivatal
Borhi Anita, Gazdasági Igazgatóság, Humánerőforrás Iroda
Csukáné Nemes Márta, Élelmiszertudományi Kar, Hűtő- és
Állattermék Technológia Tanszék
Fazekasné Orosz Éva, Társadalomtudományi Kar, Dékáni Hivatal
Juhász Ildikó Gabriella, Közgáz Campus Igazgatóság, Rendezvény-
szervezési Csoport
Kiss Krisztiánné, Kertész tudományi Kar, Kísérleti Üzem és
Tangazdaság
Kiss Roland, Műszaki és Informatikai Igazgatóság, Üzemeltetési és
Beruházási Iroda
Koltai Melinda Judit, Közgazdaságtudományi Kar, Dékáni Hivatal
Pap-Vári Edina, Fejlesztési Rektorhelyettesi Iroda
Pergel Katalin, Egyetemi Könyvtár és Levéltár
Sáfrányos Attila, Budai Campus Igazgatóság,
Létesítménygazdálkodási Iroda
Sebestyén Imre, Központi Tanulmányi Igazgatóság
Stefán Irén, Gazdálkodástudományi Kar, Vállalatgazdaságtan Intézet
Szebényi Gábor, Tájépítészeti és Településtervezési Kar, Kert- és
Szabadtér Tervezési Tanszék
Varga Erika, Gazdálkodástudományi Kar, Dékáni Hivatal
Veszeli Andrea, Műszaki és Informatikai Igazgatóság, Informatikai
Szolgáltató Központ